Desigualdad socioeducativa: ¿qué hay de social y qué de educativo? En busca de un aporte conceptual desde la sociología de la educación. Artículo de Emilia Di Piero. Praxis educativa, Vol. 29, N°3 septiembre - diciembre 2025. E-ISSN 2313-934X. pp.1-13. https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290311

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual

ARTÍCULOS

Desigualdad socioeducativa: ¿qué hay de social y qué de educativo? En busca de un aporte conceptual desde la sociología de la educación

Socio-educational inequality: What is social and what is educational? In search of a conceptual contribution from the Sociology of Education

Desigualdade socioeducativa: o que é social e o que é educativo? Em busca de uma contribuição conceitual da Sociologia da Educação

---

Emilia Di Piero
Universidad Nacional de La Plata, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
medipiero@gmail.com
ORCID 0000-0002-1500-7542

Recibido: 2025-05-12 | **Revisado:** 2025-08-11 | **Aceptado:** 2025-08-19

Resumen

Este trabajo busca aportar precisión conceptual sobre la noción de desigualdad socioeducativa, apostando a diferenciar las dimensiones social y educativa desde una mirada anclada en la perspectiva de las *desigualdades múltiples*. Por un lado, la clase social de origen, el género, las condiciones de salud, la condición étnico-racial, la obligación de tener personas bajo cuidado y el lugar de residencia constituyen una multiplicidad de dimensiones de las desigualdades externas a la institución escolar, factores extraescolares que la escuela "recibe" como lo dado. Entretanto, hay otra serie de factores que conforman una desigualdad propiamente educativa, producida en el contexto escolar: la construcción de distintos modos de *relación con el saber*, las clasificaciones del estudiantado en grupos acordes a distintos criterios, el trabajo y calificaciones de las y los docentes, la infraestructura (estado de los edificios, limpieza, laboratorio y rampas de acceso), así como la relación que se promueve con los estudios superiores hacen a la labor estrictamente escolar, entre otros. En ese sentido, en esta última dimensión, no se trata ya (o no se trata únicamente) de la reproducción de desigualdades extraescolares, sino de la producción de desigualdad educativa: fruto del accionar (o no accionar) escolar.

Palabras clave: desigualdad social, desigualdad educativa, sociología de la educación, desigualdades múltiples, meritocracia.

Abstract

This paper seeks to contribute to the conceptual precision of the notion of socio-educational inequality, emphasizing the differentiation between social and educational dimensions from a perspective anchored in multiple inequalities. On the one hand, social class of origin, gender, health conditions, ethnic-racial status, the obligation to care for others, and place of residence constitute a multiplicity of dimensions of inequalities external to the school institution, extracurricular factors that the school "receives" as givens. Meanwhile, there are another series of factors that shape educational inequality, produced within the school context: the construction of different modes of relating to knowledge, the classification of students into groups according to different criteria, the work and qualifications of teachers, the infrastructure (condition of buildings, cleanliness, laboratory facilities, access ramps), as well as the relationship fostered with higher education, all of which contribute to strictly academic work. In this sense, this last dimension is no longer (or no longer only) about the reproduction of extracurricular inequalities, but rather about the production of educational inequality: the fruit of school action (or lack of action).

Keywords: social inequality, educational inequality, sociology of education, multiple inequalities, meritocracy.

Resumo

Este trabalho busca contribuir para a precisão conceitual da noção de desigualdade socioeducativa, visando diferenciar as dimensões sociais e educacionais a partir de uma perspectiva ancorada na perspectiva das múltiplas desigualdades. Por um lado, a classe social de origem, o género, as condições de saúde, a condição étnico-racial, a obrigação de ter pessoas sob cuidados, o local de residência, constituem uma multiplicidade de dimensões de desigualdades externas à instituição escolar, factores extracurriculares que a escola "recebe" como dados. Entretanto, há uma outra série de factores que compõem as desigualdades educativas, produzidas no contexto escolar: tanto a construção de diferentes formas de relação com o conhecimento, as classificações dos alunos em grupos segundo diferentes critérios, o trabalho e as qualificações dos professores, a infra-estrutura (estado dos edifícios, limpeza, laboratório, rampas de acesso), bem como a relação que se promove com o ensino superior ao trabalho estritamente escolar, entre outras. Nesse sentido, esta última dimensão já não se trata (ou não se trata apenas) da reprodução de desigualdades extracurriculares, mas sim da produção de desigualdade educativa: fruto de ações (ou não-ações) escolares.

Palabras-chave: desigualdade social, desigualdade educacional, sociologia da educação, desigualdades múltiplas, meritocracia.

Introducción

Desde los años ´60 del siglo pasado, el campo de estudios de la sociología de la educación cuestionó el supuesto rol igualador del sistema educativo. Las teorías de la reproducción, en sus diferentes vertientes, ya sea Louis Althusser desde los aparatos ideológicos del Estado, Paul Willis con foco en el isomorfismo en las relaciones entre educación y mundo del trabajo, o Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron a partir de las críticas que diagnosticaban la imposición del arbitrario cultural propio de los sectores dominantes, se alejaron de miradas románticas sobre el sistema educativo, señalando que este no hace más que reproducir las desigualdades sociales en el mundo capitalista (Varela, 2002).

En ese marco, mostraban que una de las principales vías de contribución con la reproducción del sistema capitalista está dada por el peso de la meritocracia en tanto ideología estructurante del sistema escolar. Como señala la investigadora brasileña Livia Barbosa (1999), las tensiones entre igualdad y meritocracia son constitutivas de la ética del desempeño en las sociedades modernas. La ideología meritocrática se conforma como el principal criterio de jerarquización social en tanto postula que las posiciones de los individuos deben ser consecuencia del mérito de cada uno. En el mismo sentido, Van Zanten (2008) refiere al "mito meritocrático" como un punto de apoyo en sistemas democráticos donde las desigualdades ligadas al sostenimiento de posiciones mejor remuneradas y más prestigiosas que otras se legitiman si se producen en el marco de una supuesta igualdad de oportunidades para obtenerlas, y el valor de los individuos es sancionado por una institución social *neutra* como, se supone, sería la escuela.

Desde el contexto local, los conceptos de segmentación, segregación y fragmentación educativa han abrevado en esa vertiente, mostrando las contribuciones del sistema educativo a la reproducción de desigualdades sociales, sea mediante la producción de circuitos que atiendan sectores sociales específicos o vía escuelas que se construyen como unidades autorreferenciadas y aisladas del resto del sistema educativo.

En este trabajo, partimos de una mirada anclada en la perspectiva de las desigualdades múltiples (Dubet, 2023). Es decir que la clase social de origen, el género, las condiciones de salud, la condición étnico-racial, la obligación de tener personas bajo cuidado y el lugar de residencia, constituyen una multiplicidad de dimensiones de las desigualdades externas a la institución escolar, algo que la escuela "recibe" como lo dado: se trata de *factores extraescolares.*[1]

Entretanto, hay otra serie de factores que conforman *desigualdad propiamente educativa*, producidas en el contexto escolar: tanto la construcción de distintos modos de relación con el saber (Charlot, 2020), las clasificaciones del estudiantado en grupos acordes a distintos criterios, el trabajo y calificaciones de las y los docentes, la infraestructura (estado de los edificios, limpieza, laboratorio y rampas de acceso), así como la relación que se promueve con los estudios superiores, entre otros, hacen a la labor estrictamente escolar. En ese sentido, en esta última dimensión, no se trata ya (o no se trata únicamente) de la reproducción de desigualdades extraescolares, sino de la producción de desigualdades educativas: frutos del accionar (o no accionar) escolar, lo cual nos permitiría predicar sobre una dimensión más entre las múltiples dimensiones de las desigualdades, la propiamente educativa.

[1] Estas desigualdades han sido medidas a partir del ICSE, un índice de contexto socioeconómico que tiene como fuente el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2010). Calcula, para cada hogar, las características de la vivienda (materiales y hacinamiento); el acceso al agua segura y al saneamiento adecuado; la educación formal de los miembros adultos del hogar y la capacidad económica (a partir de la situación laboral y de ratios de dependencia). Sigue una perspectiva multidimensional y considera cada componente equiponderado (Born, 2019).

Así, más allá de suscribir a los señalamientos sobre los procesos de producción y reproducción de desigualdades múltiples que exceden al sistema educativo (clase, ingresos, salud, vivienda, género y étnico-raciales), nos preguntamos por la desigualdad que es producto de la propuesta escolar a nivel institucional y de las respuestas diferenciales por parte de cada escuela. Apuntamos a reconocer de qué manera los acoplamientos institucionales coadyuvan a procesos de acumulación de ventajas y desventajas (Saraví, 2016), es decir, cuando la propuesta escolar amplía y contribuye con dichos procesos.

En función de esta discusión, el presente trabajo se organiza, en primer término, a partir de un recorrido sobre las miradas teóricas acerca de la desigualdad social. Luego, se abordan discusiones teóricas en el campo de la desigualdad educativa a partir de las nociones de segmentación, fragmentación y segregación educativa. Por último, presentaremos algunas conclusiones que buscan recuperar una investigación de corte empírico realizada desde el Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales[2] y revisitar, a partir de ello, la discusión planteada en torno a las desigualdades educativas.

Entre las clases y las desigualdades: miradas teóricas sobre la desigualdad social

Como primer paso, cabe precisar que partimos de la referencia a "desigualdades", que apuntan a la preocupación por las injusticias, y no a "diferencias", respetables y valiosas en relación con la diversidad constitutiva de la existencia. Como señala Thernborn (2015), recuperando aportes del feminismo, las diferencias están dadas, mientras que las desigualdades son socialmente construidas; en el mismo sentido se pronuncia Elizabeth Jelin (2020).

Respecto de las desigualdades sociales, siguiendo a Gonzalo Assusa y Gabriela Benza (2024), en las últimas décadas del siglo XX, en el contexto del deterioro social que acompañó al ciclo neoliberal, las ciencias sociales latinoamericanas pusieron el foco en los sectores que *perdían* en cuanto a condiciones de vida, pobres, excluidos y vulnerables: el lenguaje sobre las clases y la lucha de clases se opacó (Jelin, 2020). En el paso hacia el siglo XXI, la desigualdad recuperó protagonismo, tras el giro político hacia la izquierda que experimentó la región en el marco del *boom* de las *commodities*, en donde se amplió el consumo, dando lugar a la emergencia de "nuevas clases medias", si bien se trató de un ascenso social con limitaciones (persistieron núcleos de exclusión en cada país, y quienes mejoraron sus condiciones de vida y consumo permanecieron en una situación de vulnerabilidad social). Siguiendo a los autores, aunque se avanzó en establecer una red de protección básica y de bienestar para los más desfavorecidos, los progresos en materia de desigualdad fueron más modestos, con escasa modificación de las bases estructurales de las desigualdades persistentes en América Latina, sin transformación de las estructuras productivas y extractivistas, y con un marcado proceso de acumulación de riqueza por parte de las elites económicas de la región, sin que se afectara su capacidad de apropiación y acaparamiento del excedente (Pérez Sainz, 2016).

En sintonía con ello, aportes de OXFAM (2015) señalan que América Latina y el Caribe (en adelante, LAC) es la región del mundo en la que existe una mayor polarización entre la riqueza que concentra el 1 % más rico de la población y la que está en manos del 50 % más pobre. En 2022, el 1 % más rico de LAC concentró casi 43,5 de cada 100 dólares de la riqueza total, mientras que la mitad más pobre de la población en su conjunto sólo concentró 0,8 de cada 100 dólares. Esto significa que el pequeño grupo de las personas más ricas de LAC acaparan 55 veces más riqueza que la mitad más pobre de la región. En los últimos 25 años, los más ricos han seguido siendo igual de ricos, mientras la mitad más pobre se ha

[2] https://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/gesdes/category/actividades/

hecho más pobre. Es la región con la mayor polarización de la riqueza. Hasta enero de 2024, existían 98 "milmillonarios" en LAC. Del mismo modo, señalan que la política fiscal y, en particular, el diseño de los sistemas tributarios son cómplices de la polarización de la riqueza:

> Este patrón injusto de recaudación provoca que el 1 % más rico de la región pague proporcionalmente menos impuestos que las personas del 50 % más pobre. Por lo tanto, nuestros sistemas tributarios no solo no ayudan a reducir las brechas de desigualdad, sino que por el contrario las incrementan. (OXFAM, 2015, pp. 11-12)

Siguiendo a Assusa y Benza, el resurgimiento de los estudios sobre desigualdad ha dado lugar a nuevas preguntas que difieren de las formuladas en los años ´80 y ´90 del siglo pasado, cuando se centraban en las desigualdades de ingresos y entre hogares/individuos. Desde América Latina, entre 1950 y 1970, el abordaje de las desigualdades se relacionaba con preocupaciones sobre el desarrollo capitalista, con influencias como el estructural funcionalismo, la heterogeneidad estructural o las teorías de la marginalidad (Assusa y Benza, 2024). Más allá de los matices, había consenso sobre el reconocimiento de la estructura de clases, sobre todo la estructura ocupacional, como factor explicativo de las desigualdades sociales (Benza, 2014). Chávez Molina y Rodríguez de la Fuente (2024) ubican como hito central en el debate sobre las clases sociales en América Latina a la realización de la primera investigación comparativa en esta temática, entre 1959 y 1961, denominada "Estratificación y movilidad en cuatro ciudades latinoamericanas" y al seminario de Mérida, en 1971, en México. Muestran que las discusiones allí planteadas combinaron distintas posiciones teóricas: conceptos de raigambre estructural funcionalista (función, equilibrio, estratificación, sector, etc.) se entremezclaban con otros de origen marxista weberiano (clases sociales, conflicto, poder, dominación, etc.), siendo ejemplo de esto autores, como Gino Germani, Forestán Fernandes y José Maria Echavarria (2024). A esta mezcla, se suman los enfoques propios de la región, como el estructuralismo, las teorías de la marginalidad y el enfoque de la heterogeneidad estructural. Sería con el retorno de la democracia al país tras la última y más sangrienta dictadura cívico militar cuando, siguiendo a Kessler y Assusa, se produjo un "descubrimiento" de la pobreza que supuso una herida para la pretendida excepcionalidad argentina en América Latina, basada en el peso de su clase media y sus bajos niveles de pobreza (2025: 5). Sin embargo, los estudios de esta primera etapa de la democracia no abordaron directamente la desigualdad sino que sería en el ciclo posneoliberal abierto en el nuevo milenio, cuando la problemática de la desigualdad cobraría centralidad tanto en el discurso oficial como en los fundamentos de las políticas públicas (Kessler y Assusa, 2025: 11).

Entre los debates teóricos en torno a cómo abordarla, particular protagonismo han tenido los debates en torno al esquema elaborado por Erikson, Goldhorpe y Portocarero (Esquema EGP), el cual ponía el foco en cuatro criterios: la propiedad de los medios de producción; la existencia y número de empleados; la distinción manual-no manual-manual-agrícola; el tipo de relación de empleo (de servicios o contrato de trabajo). La relación de servicios da lugar a lo que se considera clase de servicios, empleados profesionales, administradores y directivos. El rasgo principal de esta relación es que se funda en la confianza que el empleador tiene sobre el empleado, al delegar autoridad y buscar conocimiento especializado; el empleado obtiene autonomía y discrecionalidad (en eso consiste la principal diferencia con la relación basada en el contrato de trabajo, que remite a

lo que en términos agregados se entiende como clase obrera y se calcula en función de las horas trabajadas).

En ese sentido, entre las revisiones locales del esquema EGP, Solís, Chávez Molina y Cobos (2019) plantean que el carácter heterogéneo de la estructura social genera fragmentaciones en las posiciones de clase asalariadas entre inserciones formales (establecimientos de mayor productividad, mayor regulación laboral, mejores salarios y condiciones laborales) e informales (baja productividad, trabajadores de baja calificación, bajos salarios y ocupaciones de subsistencia). Del mismo modo, Chávez Molina y De la Fuente (2024) diferencian el mundo asalariado a partir de las distintas relaciones de empleo que pueden establecerse, pero se enfocan en el estudio de la inserción ocupacional en una estructura heterogéneamente configurada, al tiempo que enfatizan el trabajo por cuenta propia en América Latina, diferenciándolo de la burguesía de los países capitalistas avanzados, dado que se trata de un segmento con ocupaciones de alta y baja calificación y mayor o menor grado de registro e informalidad. Con respecto a las particularidades de nuestra región, cobra centralidad la cuestión de la informalidad laboral.

Recuperando los aportes de Assusa y Benza (2024), por un lado, el retorno de la preocupación por las clases sociales ha implicado pensar en grupos y no en individuos, y a ello se suma la mirada desde múltiples esferas o clivajes, entre los cuales se destaca el protagonismo del género. El enfoque de la interseccionalidad, proveniente del feminismo, remite a que distintos ejes, como la clase, el territorio, el género, la etnia o la raza, operan de manera simultánea en la producción de desigualdades. Así, se produce un debate sobre el fin de las clases sociales, el ascenso de corrientes posestructuralistas, la fragmentación y desestructuración del mercado de trabajo a partir de la crisis del modelo fordista y la creciente centralidad del consumo como fenómeno organizador de identidades sociales: nuevos anclajes (género, etnia y generaciones) cuestionan la centralidad de la clase como organizador societal.

En esa línea, se ubican los aportes de Dubet cuando señala que, si bien seguimos hablando de clases sociales, el concepto "se ha vuelto muy 'laxo' debido a las clases populares, las clases privilegiadas, las mil fracciones de las clases medias, los incluidos, los excluidos, los cosmopolitas, los arraigados" (2023, p. 14). Este autor refiere a "regímenes de las desigualdades" considerando que:

> La percepción que los individuos tienen de las desigualdades nunca es la mera consecuencia mecánica de su posición social; cada cual ve las desigualdades a través de una "economía moral", principios de justicia y representaciones de la sociedad que no son expresiones de (y solo de) sus intereses. Dado que las conductas de los individuos no se deben únicamente al estado objetivo de las desigualdades sociales, conviene hablar de regímenes de desigualdades, de los significados que las desigualdades pueden tener para los individuos y para las sociedades. (2023, p. 13)

En el régimen de desigualdades múltiples, cada individuo se siente desigual en función de las desigualdades que lo surcan: la individualización de las desigualdades es más fuerte porque los destinos sociales, durante mucho tiempo percibidos como fatalidades, son reemplazados por recorridos individuales vividos como inciertos, aunque sean estadísticamente previsibles, es como si la producción de las desigualdades se trasladara a los individuos (Dubet, 2023).

Del mismo modo, entre los aportes teóricos más recientes, Assusa y Benza (2024) destacan los de Juan Pablo Pérez Sainz y Luis Reygadas. En el primer caso, se recupera a Tilly para abordar los mercados de poder (trabajo, capitales, tierra y conocimiento) y la diversidad de sujetos de la desigualdad (individuos, clases sociales y pares categoriales) (Assusa y Benza, 2024). En cuanto a Reygadas, se centra en el papel de la dimensión simbólica en la producción y reproducción de desigualdades: se busca conocer la construcción de límites simbólicos que favorecen la producción de fronteras —*boundary work*— (Reygadas, 2004, 2008, 2020) y, a su vez, delimitan pares categoriales entre grupos sociales. Siguiendo a Tilly, los límites pueden separar categorías internas, es decir, específicas de una organización o grupo (por ejemplo, los que separan a directivos vs. trabajadores), o distinguir categorías externas, comunes a toda la sociedad (hombre/mujer, blanco/negro, ciudadano/extranjero, noble/plebeyo, adulto/niño). Cuando las posiciones más desfavorables en las distintas categorías coinciden (negro+plebeyo+mujer+trabajadora) es cuando las desigualdades se ven reforzadas.

Desde estas perspectivas, el estudio de la desigualdad social implica una mirada relacional: no se trata de una situación problemática que puede sufrir una persona o grupo de personas de manera aislada, sino de una relación social, de un vínculo entre personas, grupos o países. Eso la distingue de otras construcciones conceptuales de la cuestión social, como las nociones de vulnerabilidad, exclusión y pobreza. Del mismo modo, como hemos señalado antes, toma distancia de la noción de diferencias, las cuales no están intrínsecamente vinculadas a la desigualdad (Brubaker, 2015, en Assusa y Benza, 2024).

Miradas teóricas en el cruce entre desigualdades y educación: ¿qué hay de educativo en la desigualdad socioeducativa?

El tratamiento de la desigualdad es un tema recurrente en la investigación en educación, y las discusiones conceptuales ganan aún más relevancia cuando observamos la ampliación de la escolarización en la región, acompañada de tasas de egreso altas. En particular, Argentina, Chile y Perú son los países más cercanos al ideal de universalización del acceso a la educación, al tener una elevada cobertura y graduación del nivel inicial, primario y secundario (IIPE UNESCO, 2021). Desde inicios de siglo hasta la actualidad, los indicadores relativos al nivel primario mejoran, aunque a un ritmo más bajo:

> La tasa neta de escolarización primaria pasó del 92% al 95%. La de graduación tuvo un incremento mayor, ascendiendo del 83% al 93%. Ya en el nivel medio, la tasa neta de educación secundaria también tuvo un incremento importante, levemente superior al 20%. De todos modos, aquí es importante enfocarse en la media superior, por su relevancia en el panorama educativo actual de la región. Cabe señalar que hoy 13 de los 19 países de la región incluyen el nivel medio superior dentro del ciclo de escolarización obligatoria. (IIPE, UNESCO, 2021, p. 23)

A su vez, la expansión trae aparejada la acentuación de problemáticas vinculadas al rezago escolar y a la persistencia de núcleos de exclusión. Esto es aún más notorio en el caso del nivel secundario: si bien la mayor parte de los países de la región ha avanzado hacia la obligatoriedad de al menos una parte de dicho nivel, persisten grupos que no consiguen acceder y menos aún egresar.

A su vez, entre quienes egresan, encontramos circuitos de distinta calidad, como plantean Benza y Kessler (2021) al preguntarse si es posible integrar cobertura y calidad:

> Se ha configurado un sistema más igualitario en materia de inclusión, pero que, una vez que incorpora a los alumnos, contiene fuertes desigualdades internas. Por otro lado, esas desigualdades no son nuevas, solo que antes esas poblaciones estaban sobre todo fuera del sistema educativo y tampoco figuraban de manera nodal en la agenda de preocupaciones y estudios. (2021, p. 106)

Siguiendo a Benza y Kessler, América Latina fue exitosa en el aumento de la cobertura educativa, lo cual implicó, a su vez, un aumento de la estratificación y la segmentación interna. Los autores se preguntan si esto implica un incremento de la desigualdad, y responden que no, dado que esa homogeneidad de los sistemas en términos de calidad en el pasado conllevaba una mayor restricción respecto de la cobertura:

> Así las cosas, hoy en día tenemos un sistema más inclusivo y más diferenciado al interior frente a uno del pasado, menos inclusivo y quizá por eso menos diferenciado internamente. En otras palabras, la desigualdad antes estaba en mayor proporción fuera del sistema y hoy se encuentra dentro de él. (Benza y Kessler, 2021, p. 108)

Del mismo modo, el informe de IIPE UNESCO señala que el ejercicio del derecho a la educación implica no sólo acceso, permanencia y graduación, sino que remite a otros aspectos, entre los que cabe destacar el clima y la infraestructura escolar, la no discriminación, la relevancia de los contenidos curriculares o la calidad de los aprendizajes.

Con respecto a las discusiones acerca de las desigualdades educativas en Argentina, como hemos señalado, ya desde los años ´60 del siglo pasado las teorías reproductivistas desconfiaban de las lecturas románticas que vinculaban al sistema educativo con funciones emancipadoras y señalaban sus contribuciones a la reproducción del sistema capitalista (Varela, 2014). Entrado el siglo XXI, varios textos aportan miradas sobre la desigualdad que no se centran en las brechas de ingreso, sino que observan el fenómeno desde perspectivas sociológicas, analizando las desigualdades como una experiencia relacional y multidimensional, en donde cobran significatividad las dimensiones sociales, culturales, subjetivas, simbólicas, las fronteras entre distintos grupos sociales y "categorías" y no sólo entre individuos.

En lo que respecta a la investigación acerca de la desigualdad socioeducativa a nivel nacional, en el plano educativo es, al tiempo que profusa, muchas veces poco precisa. Es recurrente, en ese sentido, el uso de los términos de segmentación, segregación y fragmentación educativa como sinónimos. Buscando delimitar sus particularidades, cabe recordar que en los años 80 se realizó en Argentina una serie de investigaciones empíricas que avanzó en el análisis de las prácticas institucionales y caracterizó al sistema como *segmentado*. Dichos estudios mostraron la constitución de circuitos diferenciados tanto en el interior del subsistema público como en el privado, y la correspondencia de tales circuitos con el origen social de los estudiantes. Según estas investigaciones, la desigualdad resultaba del acceso diferenciado a los saberes socialmente relevantes, en tanto existían circuitos que

impedían a los sectores más bajos de la población incorporarse a aquellos, en los cuales se distribuía el bien educativo. Desde esta perspectiva, la desigualdad es el resultado de un problema de acceso, no al sistema, sino a los saberes que en él circulan (Braslavsky, 1985).

Por su parte, Juan Carlos Tedesco (2009) también señalaba la configuración de circuitos diferenciados y distantes desde el origen del sistema educativo argentino: el proyecto de la llamada "república conservadora" se expresó en un modelo mitrista que lo dicotomizaba desarrollando, por un lado, el elitismo de una enseñanza media para los intelectuales y dirigentes, que seguía una currícula enciclopedista contrapuesta al utilitarismo. Y, por otro, una educación primaria que buscaba controlar y "argentinizar" a los inmigrantes, sometiendo a la población al flamante orden nacional (Bertoni, 2001). Tal como marcaba Tedesco, en el decreto de Mitre de 1863 de creación de Colegios Nacionales en las capitales de provincias, puede ubicarse el momento de iniciación de una enseñanza media con algunas características definidas en el país. Es por ello que el autor sugería la primacía de la función política de la educación sobre la función económica, en tanto los primeros colegios nacionales fueron creados a fines de siglo XIX en simultáneo al proceso de consolidación del Estado Nacional, bajo una concepción acentuadamente elitista. El criterio guía para su fundación fue condensar el saber en un número de individuos que consiguiera accionar sobre las "masas ignorantes", y su función social explícita fue asegurar la formación de cuadros políticos para la administración pública, o bien garantizar el acceso a la universidad, de allí su carácter de colegios "preparatorios" (Di Piero, 2022).

En la misma línea, Natalia Krüger (2023) indica que, tal como sucede en gran parte de Europa, EE. UU. y América Latina, existe evidencia empírica de que actualmente el sistema educativo argentino se encuentra segmentado, o dividido en circuitos de calidad diferenciada, entre los cuales los estudiantes se distribuyen en función de sus características personales. El concepto de circuito educativo se refiere a la agrupación de las instituciones de similares características —el perfil de los alumnos y docentes, la infraestructura, los modelos pedagógicos o la organización— de forma que cada segmento se diferencia de los demás en términos de las condiciones de aprendizaje que ofrece.

Por su parte, Felicitas Acosta (2020) retoma la noción de segmentación al referirse a los circuitos educativos y señalar que el principal mecanismo de diversificación de la oferta en la expansión de la escuela secundaria en la Argentina fue la diferenciación institucional. A su vez, Acosta y Graizer (2022), sostienen, desde un enfoque luhmanniano, que la oferta educativa diferenciada es resultado del acople estructural entre el sistema social y el escolar, de tal modo que el tipo de población que forma parte de una institución es consecuencia de la productividad de la interdependencia entre ambos sistemas. Desde esta perspectiva, las configuraciones institucionales se consideran como un sistema en conexión con otros sistemas, en relaciones que son diferentes de la influencia o la determinación causal: entienden que no se trata de que la configuración institucional exprese características de los grupos poblacionales que forman parte de ella, sino que interactúan de manera productiva.

Con respecto a la *segregación*, como muestra Krüger (2013c), se interpreta como un concepto más restringido que el anterior, dado que alude a la desigual distribución de las diversas categorías de estudiantes —como etnia, género u origen social— entre las escuelas de un sistema. Es decir que, desde este enfoque, se identifican barrios o escuelas en los que la población se distribuye con determinados criterios. Un sistema educativo puede considerarse segregado si la asignación de los estudiantes de acuerdo a alguna característica social difiere significativamente de la distribución de esa característica en la población de referencia. Siguiendo con Kruger, la segmentación, por su parte, se interpreta como un concepto más amplio que comprende al de segregación, y que alude a la posibilidad de identificar y jerarquizar distintos tipos de escuelas.

Entonces, la segmentación del sistema hace referencia a dos fenómenos interrelacionados: i) la heterogeneidad en la calidad de los servicios que ofrecen los distintos grupos de escuelas, la cual se asocia positivamente con el perfil socioeconómico promedio de sus estudiantes; y ii) la existencia de segregación social del alumnado (Krüger, 2013c). En suma, las condiciones de escolarización a las que acceden los estudiantes no son equivalentes y se distribuyen de manera regresiva. En la misma línea, se ubican los aportes de Cecilia Veleda (2012), centrales en la definición de la segregación educativa, a la que entiende como la separación de los alumnos según su nivel socioeconómico en circuitos educativos desiguales por las experiencias de socialización, condiciones de aprendizaje y saberes que los mismos brindan.

En otra línea argumentativa, los trabajos de Kessler (2002) y Tiramonti (2004, 2009) aportan el concepto de *fragmentación* educativa, que expresa matices respecto de la noción de segmentación elaborada por Braslavsky en los años ´80 y retomada por los autores antes mencionados. A diferencia de la noción de segmento, con la cual se conceptualizaban las partes jerárquicamente diferenciadas de un todo que —aunque no por ello menos discriminativo— se encontraba integrado y en el cual las "distancias entre los grupos pueden medirse en términos de grado" (Tiramonti, 2009, p. 29), el término fragmento, tributario del concepto de cierre social weberiano y nacido tras los años ´90 y la reconfiguración del rol de Estado, alude a mundos distantes e incomparables, refiere al extrañamiento cultural, la existencia de fronteras y la ajenidad. Así como la noción de segmentación enfatizaba las desigualdades socioeconómicas y la segregación a la agregación de acuerdo a una característica específica de la población atendida, la noción de fragmentación enfatiza las diferencias socioculturales. Kessler (2002) apunta que los establecimientos educativos habilitan experiencias fragmentadas según el origen sociocultural de los alumnos que atienden, sus pautas de sociabilidad, la infraestructura y los recursos con los que cuentan, la remuneración y el perfil de sus docentes.

Por último, a la luz de la investigación que desarrollaremos luego, cabría reconsiderar una dimensión de la noción de fragmentación: en qué medida es posible referir a "mundos incomparables". Como veremos, si bien los hallazgos abonan la idea de una desigualdad propiamente educativa ligada a procesos de desintegración social —a la que ya refiera también la noción de segmentación—, la misma investigación ha hecho hincapié en la comparación interinstitucional y la pregunta ha sido productiva al respecto, estableciendo dimensiones comparables entre sí, en donde las distancias entre los grupos pueden, efectivamente, medirse en términos de grado. En síntesis, cabe retomar estos conceptos considerando sus particularidades, puntos en común y contrastes.

Conclusión

Para concluir, ensayaremos algunas respuestas a la pregunta original de este trabajo, orientada a problematizar qué hay de educativo en la desigualdad socioeducativa. Por un lado, es posible delimitar las desigualdades sociales, ligadas a la estructura ocupacional e informalidad laboral en una región como América Latina, las desigualdades de género, étnicas y de demás dimensiones ya mencionadas. Por otro lado, barajamos la hipótesis de que la *desigualdad propiamente educativa* conforma una dimensión más a considerar desde el enfoque multidimensional de las desigualdades. Nos referimos a aquella que es producto de la organización institucional escolar y su capacidad de respuesta a los contextos y a la heterogeneidad de poblaciones estudiantiles que atiende: la forma en que cada institución aborda las desigualdades extraescolares, de modo que atenúa o agudiza las condiciones de desventaja de los sectores más distantes a la propuesta escolar tradicional. En este punto, cabe resaltar las condiciones y capacidades diferenciales de las instituciones para apropiarse o

readecuar a su propio contexto local e institucional las políticas públicas, desde en un rol de transformación en relación con las condiciones dadas.

En ese sentido, desigualdades categoriales ligadas al sector de gestión (privado, estatal) o a la clase social de origen operan como un clivaje relevante, y a su vez, es posible identificar respuestas escolares que dan lugar a mejores o peores relaciones de enseñanza y aprendizaje. Nos referimos a: las condiciones edilicias, las propuestas de enseñanza y la calidad de los aprendizajes (aún más cuando se observa que el bache entre la calidad de los aprendizajes en relación con el sector social de origen se profundiza en la medida en que avanzan en sus trayectorias escolares), la relación que se propone entablar con el saber (Charlot, 2020), las expectativas diferenciales que docentes y directivas/os depositan en sus estudiantes según su posición social o las articulaciones que se promueven con el nivel siguiente, entre otras. Estas se conforman como rasgos diferenciales y constitutivos de la desigualdad propiamente educativa.

Deteniéndonos, en particular, sobre las articulaciones que se promueven con el nivel siguiente, en una investigación reciente a partir de un proyecto de investigación en ciencia y tecnología (Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica), centrada en una comparación interinstitucional entre estudiantes del último año de nivel secundario bonaerense respecto de sus expectativas posegreso, en el GESDES, encontramos que cada establecimiento otorga un sentido diferente a la problemática, y, en consecuencia, desarrolla prácticas y estrategias disímiles (Di Piero, 2024). Desde la mirada estudiantil, la implementación de políticas e iniciativas de articulación es valorada positivamente, pero muchas veces recae sobre la voluntad de un/a docente o directivo/a que los/as acompaña (o no) a exposiciones, muestras sobre carreras universitarias/terciarias o difunde distintas iniciativas orientadas a planificar el año siguiente al egreso. De ese modo, si bien la escuela no es independiente de la realidad social en la que se inserta ni tampoco puede todo, y menos aún en las sociedades más desiguales del mundo como las latinoamericanas, aquello que desde la escuela se haga o deje de hacer es clave en la posibilidad de ampliar los horizontes de expectativas iniciales. Las instituciones, comparadas, ejercen roles diferenciales sobre la configuración de las expectativas estudiantiles: la escuela puede actuar como un trampolín que amplía las expectativas de origen o como un trompo que las condena a girar en un mismo círculo (Di Piero, 2024).

Se trata, así, de desigualdad educativa anclada en el plano institucional, en tanto encontramos escuelas que promueven la continuidad de los estudios al brindar información y sembrar prácticas pedagógicas que emulan a las del nivel superior, y otras escuelas que dejan la elección librada a los recursos individuales extraescolares de cada estudiante. A su vez, quienes asisten a las primeras son justamente quienes cuentan con más recursos extraescolares y experiencias en el nivel superior acumuladas en su entorno familiar o social general. Así, la clase social de origen y las prácticas impulsadas desde las instituciones educativas se articulan, profundizando y acoplándose en procesos de acumulación de ventajas y desventajas.

En este artículo buscamos diferenciar conceptualmente los dos componentes de la noción de desigualdad socioeducativa. Enfocarnos en el componente educativo de este palabra compuesta, desde una mirada sociológica que obliga a considerar el contexto y evitar romanticismos respecto de que la institución lo puede todo, nos libera del fallo miserabilista de que la escuela no puede nada.

Tormenta en el trigal, técnica mixta. **Adriana Chavarri**

Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2020). La sistematización estatal modelizadora y la segmentación en los orígenes y expansión de la escuela secundaria en la Argentina. *Revista Del IICE*, *47*, 23-40. https://doi.org/10.34096/iice.n47.9637

Acosta, F. y Graizer, O. (2022). Escuelas secundarias y ampliación del contexto de transmisión en pandemia. Una discusión sobre la segmentación escolar a partir de los aportes de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP) 2020-2021. *Propuesta Educativa*, *31*(57), 31-57.

Assusa, G. y Benza, G. (2024). *América Latina desigual. Preguntas, enfoques y tendencias recientes*. CLACSO-Siglo XXI.

Barbosa, L. (1999). *Igualdade e* meritocracia*: A etica do desempenho nas sociedades modernas*. Fundação Getulio Vargas.

Bayón, C. y Saraví, G. (2019). Desigualdades: subjetividad, otredad y convivencia en Latinoamérica. *Desacatos*, *59*, 8-15.

Benza, G. y Kessler, G. (2021). *La ¿nueva? Estructura social de América Latina. Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Siglo XXI.

Born, D. (2019). *Índice de contexto social de la educación: ICSE: utilización de la información censal para la clasificación de pequeños territorios en base a una aproximación multidimensional a las condiciones de vida como marco para la política educativa.* Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Ministerio de Educación de la Nación.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO y Grupo Editor Latinoamericano.

Charlot, B. (2020). *La relación con el saber*. Libros del zorzal.

Chávez Molina, E. y Rodríguez de la Fuente, J. (2024). Aproximaciones al abordaje de la estructura de clases latinoamericana. En G. Assusa y G. Benza (Coords.), *América Latina desigual. Preguntas, enfoques y tendencias recientes.* CLACSO-Siglo XXI.

Di Piero, E. (2022). *Escuela secundaria y desigualdad. Meritocracia e igualitarismo en secundarias universitarias en La Plata*. AIQUE.

Di Piero, E. (2024). *Ampliar horizontes. Transiciones desiguales entre el nivel secundario y superior en la pandemia bonaerense*. Imago Mundi.

Dubet, F. (2023). *El nuevo régimen de las desigualdades solitarias: Qué hacer cuando la injusticia social se sufre como un problema individual*. Siglo XXI.

IIPE. (2021). *Desigualdades educativas en América Latina: tendencias, políticas y desafíos*. IIEP-CLADE-OXFAM.

Jelin, E. (2020). Desigualdades y diferencias: género, etnicidad/raza y ciudadanía en la sociedad de clases (realidades históricas, aproximaciones analíticas). En E. Jelin, R. Motta y S. Costa (Eds.), *Repensar las desigualdades. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)*. Siglo XXI.

Kaplan, C. y Piovani, J. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En J. Piovani y A. Salvia, *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Encuesta nacional sobre la estructura socia*l. CLACSO-SIGLO XXI Editores.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. UNESCO.

Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la Desigualdad*. FCE.

Kessler, G. y Assusa, G. (2025) Entre la crítica y el desencanto. Desigualdad y ciencias sociales en la Argentina desde los años cincuenta hasta hoy. *Revista Sociedad* N° 50 (julio a diciembre de 2025) Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales.

O'Donell, G. (1984). *¿Y a mí qué mierda me importa? Notas sobre sociabilidad y política en Argentina y Brasil*. Kellog Institute.

OXFAM. (2015). *Privilegios que niegan derechos. Desigualdad extrema y secuestro de la democracia en América Latina y el Caribe*. OXFAM.

Pérez Sáinz, J. P. (2016). *Una historia de la desigualdad en América Latina. La barbarie de los mercados desde el siglo XIX hasta hoy*. Siglo XXI.

Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad. Un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, (22).

Reygadas, L. (2008). *La apropiación: destejiendo las redes de la desigualdad*. Anthropos.

Reygadas, L. (2020). La construcción simbólica de las desigualdades. En *Repensar las desigualdades*. Siglo XXI.

Saraví, G. (2016). Miradas recíprocas: representaciones sobre la desigualdad en México. *Revista Mexicana de Sociología*, *78*(3), 409-436.

Tedesco, J. C. (2009). *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Siglo XXI.

Thernborn, G. (2011). *Inequalities and Latin America*. desiguALdades.net.

Van Zanten, A. (2008). ¿El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social. En E. Tenti Fanfani (Ed.), *Nuevos temas de la agenda de política educativa*. Siglo XXI.

Varela, J. (2002). Sociología de la educación. Algunos modelos críticos. En R. Reyes (Dir.), *Diccionario crítico de ciencias sociales*. Universidad Complutense de Madrid. http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/educacion_sociologia.htm